

大学生の授業の受講目的と学習の動機づけ志向および 学習への取り組み姿勢と学習観との相互関係

教育学科 篠原正典

抄 録

大学では学習者主体の授業形態の実践が求められている。一方で、多様な思考を持った学生が入学していることからその授業実践が容易ではない。学習者主体の教育方法の最適化を図ることを研究の最終目標として、本稿では学生の学習に対する思考を把握するために、授業の受講目的と学習の動機づけ志向、学習に向かう姿勢や期待する授業形態、そして学習観を取り上げ、主に受講目的と学習の動機づけ志向に焦点を当て、その他の項目との関連性を調査分析した。これらの項目間には関連性が見られ、妥当で整合性のある結果が得られた。受講目的や学習の動機づけ志向の状況がその他の項目を推定できる指標ともなる。

Key Words：大学生，学習動機2要因，受講態度，学習観，教育方法

1. はじめに

人が他の動物と大きく異なることの一つは知識欲を有することである。そうであれば、学習自体「学習者が主体的に知識や技能を習得するもの」と言えるはずである。ところが、これらの学びたい知識や技能は学習者の興味・関心に依存するため、学校の授業で教える内容に全ての児童・生徒が興味・関心を持つとは限らない。ましてや大学の授業となると、多様化してきている学生の増加もあって、授業内容への関心度も様々である。1980～90年代には大学生の生活実態や学習スタイルなどの研究が継続的に行われ、その当時でも大学生の学習意欲の低さが問題視されている[1]。学習意欲はそれほど高くなく、授業には出席するものの、授業に集中するわけではなく、評価対象となる課題

だけ提出するなど、最低限やるべきことだけはやるといった学生も存在する。実際に授業選択態度の中に単位の取りやすさ、すなわち「楽勝授業の選択」を重視するタイプが存在することも報告されている[2, 3]。篠原は授業に主体的に取り組まない学生の特徴とそれらの学生に対する授業方法の研究で「単位取得が目的」である学生は、「知識・応用力修得を目的」とする学生と比較して、学習への積極性、学習を理解しようとする努力、学習への知的好奇心が低いことを明らかにしている[4]。

このように学生が授業にどのような姿勢で臨んでいるかといった受講目的は、近年再重要視されている学習者主体の授業を進める上で考慮すべき要素となっている。一方で、学習意欲の低下や二極化が問題視され、次期の学習指導要領の中では「主体的に学習に取り組む態度」が

「資質・能力の3つの柱」の一つに位置付けられている。このように重要でかつ課題にもなっている学習意欲であるが、これを引き出すきっかけとなるのが学習の動機づけであり、「なぜ学習したいか」を把握しておくことが重要である。冒頭で述べたように、学習者の学習への興味は多様であり、学習目的あるいは学習に対する動機づけが異なることは容易に推定できる。多様な学生が存在する大学において大学生の学習の動機づけ志向の現状を把握すること、また、受講目的と学習の動機づけとの関係を明確にすることは、主体的な学習に結び付けていく教育方法を見出すうえでも重要となる。

学習の動機づけに関してはこれまでも膨大な研究がなされている。最も単純な分類は外発的動機づけと内発的動機づけであるが、本研究では動機づけ志向を充実志向、訓練志向、実用志向、関係志向、自尊志向、報酬志向の6種に分類した市川の2要因動機づけモデル〔5〕を採用し、受講目的と動機づけ志向との関係を調べた。

この他に、学習とはどのような意味を持つものか、学習とはどのようなものかといった広義の「学習観」や、より狭義な意味として「学習とはどのように起こるのか、どうしたら学習は進むのか」といった「学習観」に関する研究も多くなされており、様々な学習観の尺度が作成されている。例えば、前者の学習観では「知識の増大」「記憶」「応用」「理解」「見方の変化」「人間的变化」といったもの、後者の学習観では「方略志向」「意味理解志向」「思考過程重視志向」などがある。「学習観」が、学習の意味や学習の進め方を示すものであることから「学習方略」とも関係を有することは容易に想定され、両者の関係を分析した研究も多くなされてきている。例えば、「主体的探求」「成長・向上」「体得・反復」といった学習観は学習方略に正に寄与し、一方、「強制・義務」は負の寄

与を示し機械的方略を促進する〔6〕。英語学習において学習方略が伝統志向と活用志向を規定している〔7〕。また、「意味理解志向」「暗記再生志向」「学校依存的学習観」「義務的学習観」が学習方略と相関が見られる〔8〕といったように、多様な学習観と多様な学習方略との研究がなされている。

本研究では、「受講目的」に焦点を当てていることから、市川らによる学習方法を支える学習観〔5, 9〕に着目し、受講目的とそれらの学習観との関係を調べた。具体的には方略志向（自分にあった勉強方法を工夫するようにしている）とそれに相対する練習量志向（学習では、たくさん覚えたり、練習したりしている）、意味理解志向（学習内容の意味を考えたり、解き方や考え方を確かめたりしながら学習を進めている）とそれに相対する丸暗記志向（学習内容を丸暗記している）、思考過程重視志向（テストなどの結果が良くても悪くても、その理由（なぜ間違ったかなど）を考えている）とそれに相対する結果重視志向（「テストの点数がよければいい」、「結果さえよければいい」と思っている）、そして失敗活用志向（間違えることで理解不足に気づき、より良くわかるようになろうとしている）とそれに相対する他者依存志向（わからないとき、自分で考えるより、周りの人などに頼ればよいと思っている）の8つの学習観を取り上げ、学生がどのような学習観を有しているかについても調べた。

本研究は、著者が実践している大教室の多人数授業を如何にして主体的な学習を組み込んだ授業とするかを苦慮しているところに端を発している。多人数であることから多様な学生が存在するため、一つの教育方法や教育内容で全ての学生を引きつけることはできない。そこで、多様な学生の学習に対する考え方や取り組み姿勢を知るために、大学生の授業に対する受講目的、学習動機志向、学習に取り組む姿勢、学習

観に焦点を当て、これらに対する学生の現状を質問紙調査法により把握した。本研究は、それらのデータを基に、これらが相互にどのような関連性を有するのかを明確にすることを目的としたものである。

2. 調査方法

2.1 調査を実施した授業内容

本調査を実施した授業について説明する。本授業は、幼・小・中・高・特支の学校教員を目指す受講者数179名を対象とした、教員免許資格取得に必須の授業である。第2～15回の講義の後に毎回課題を出し、グループ討論を実施し、個人ごとに課題の回答を提出させ、それを授業の成績としている。毎週、全員に対して採点結果を返し、課題へのフィードバックを希望する学生に対しては、300～400字程度のコメントをeラーニングシステム上で個別に返している。学生に対してフィードバックを希望する場合は、課題提出時に「コメント希望」と書くように指示しているが、予想に反して、教員からのフィードバックを希望する学生は非常に少ない。グループ討論においても積極的に議論している学生がいる一方で、課題が個人提出ということもあってか、グループ討論に積極的に参加しない学生もいる。また前半の60分程度は講義中心の授業となっていることから、授業中に隣の学生と私語をしている、あるいは居眠りしている学生も見受けられる。また、一般的な大教室授業での学生の傾向といえるが、授業中に自ら質問や発言する学生は皆無である。そのためスマホをレスポンスアナライザーとして活用し、学生からの意見を求める場合に使用したり、教員からの発問に対する回答値をリアルタイムで集計し掲示したりする場合などに使っている。このICT活用による質問や意見提出も授業中に半数程度が活用しているが、使用せずに結果だけを見ている学生も存在し、学生の学習

に対する多様な姿勢が見受けられる。

このように多様な学生が存在する背景から、学生の授業に対する受講目的、学習動機志向、学習に取り組む姿勢、学習観の状況とそれらの相互関係を調査するに至った。

2.2 調査内容

本調査は第5回目の「学習の動機づけ」に関する授業開始前に実施した。教育実習等で欠席している学生も多く、有効データ数は105件であった。学習の動機づけに関しては、市川により提唱された図1に示す学習動機の2要因モデルに基づいて、既に評価尺度として作成されている表1に示す36個の質問項目〔5〕に関して、1. 全く当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. どちらでもない、4. ややあてはまる、5. よくあてはまる、の5件法で選択させた。なお、質問紙では表1の項目はランダムに並べて回答させた。

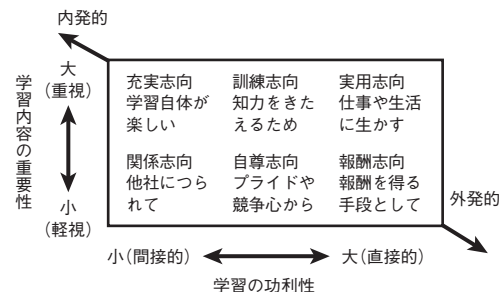


図1：学習動機の2要因モデル

出典：市川（学習方法を支える学習観と学習動機，1998）

この他に、表2に示す大学の授業あるいは日頃の学習に向かう姿勢に関する10個の質問および期待する授業に関する5個の質問に対する調査を行った。期待する授業として、大学の授業でこれまでも一般的に用いられてきている講義型授業の他、アクティブラーニングでも多く導入されていて、本授業でも行っているグループ討論、自分たちが発表することなどを含む授業形態に関する期待度調査を行った。これらの

表1：動機付け2要因の質問項目

動機づけ志向	質問項目
充実志向	新しいことを知りたいという気もちから
	いろいろな知識を身につけた人になりたいから
	何かができるようになっていくことは楽しいから
	すぐに役に立たないにしても、勉強がわかること自体おもしろいから
	勉強しないと充実感がないから
訓練志向	わからないことは、そのままにしておきたくないから
	合理的な考え方ができるようになるため
	いろいろな面からものがとが考えられるようになるため
	勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから
	学習のしかたを身につけるため
実用志向	勉強することは、頭の訓練になると思うから
	勉強しないと、頭のほたらきがおとろえてしまうから
	学んだことを、将来の仕事にいかしたいから
	勉強しないと、将来仕事の上で困るから
	勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから
関係志向	勉強したことは、生活の場面で役に立つから
	知識や技能を使う喜びを味わいたいから
	仕事で必要になってからあわてて勉強したのでは間に合わないから
	回りの人たちがよく勉強するので、それにつられて
	みんながすることをやらないと、おかしいような気がする
自尊志向	友達といっしょに何かしていたいから
	勉強しないと、親や先生にわるいような気がする
	みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って
	親や好きな先生に認めてもらいたいから
	成績がいいと、他の人より優れているような気持ちになれるから
報酬志向	勉強が人なみにできないのはくやしいから
	成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから
	ライバルに負けたくないから
	勉強が人なみにできないと、自信がなくなってしまうそう
	勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だと思われるから
報酬志向	学歴がよくなないと、おとなになっていい仕事先がないから
	学歴がいいほうが、社会に出てからもとくなことが多いと思うから
	学歴があれば、おとなになって経済的にも良い生活ができるから
	成績が良ければ、こづかいやほうびがもらえるから
	勉強しないと親や先生にしかられるから
報酬志向	テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから

表2：質問項目

	質問項目	短めにまとめた表現
学習に向かう姿勢	①課題はただ提出すればよいという気持ちで取り組んでいる	課題は提出すればよい
	②課題の回答をよいものに仕上げようと努力している	課題をよいものに仕上げる
	③授業中に友人とおしゃべり（私語）をしている	授業中に私語をしている
	④授業中に寝ている	授業中に寝ている
	⑤授業内容に関して質問したいことがある	質問したいことがある
	⑥将来について真剣に考えている	真剣に将来を考えている
	⑦自ら進んで学習に取り組む気持ちがある	進んで学習に取り組む気持ちがある
	⑧自ら進んで学習に取り組んでいる	進んで学習に取り組んでいる
	⑨不思議に感じることにについて、その解答を知りたいと思う	不思議に感じるものの解答を知りたい
	⑩自分はあまり様々な事象に関して知的好奇心を感じない	知的好奇心を感じない
期待する授業	⑪先生が専門知識を講義で教授する授業	専門知識を講義する授業
	⑫自分たちで（グループ）課題を見つけ、考えたり調べたりする授業	協調課題発見解決授業
	⑬教員と質疑応答しながら進める授業	教員との双方向授業
	⑭自分たちの考えを発表する場が設けられた授業	自分たちが発表する授業
	⑮単位が取れやすい授業	単位が取れやすい授業

質問に対しても、学習の動機づけ要因と同様の5件法で調査を行った。さらに、これらのデータとの関連を分析するために、質問項目として授業目的を尋ねた。前回の研究では「単位さえもらえばよい（以下単位取得目的）」「授業内容に関する知識・スキルを修得したい（以下知識修得目的）」での比較を行ったが〔4〕、今回はさらに深い学びにつながる「授業内容に関して知識・スキルの他、自ら応用できる能力を修得したい（以下知識・応用力修得目的）」を追加し、自身に当てはまる受講目的を1つだけ選択させた。

さらに、学習観として、認知主義的学習観と非認知主義的学習観として対比される「方略志向」と「練習量志向」、「意味理解志向」と「丸暗記志向」、「思考過程重視志向」と「結果重視志向」、「失敗活用志向」と「環境依存志向」のどちらが自身の学習観として当てはまるかを二者択一させた。厳密にどの「学習観」をどの程度有するのかを調べるには、本来それぞれの学習観尺度に関する複数の質問に回答させて、その回答平均値から検討すべきであるが、本研究では相対する学習観を並べて、どちらに当てはまるかを選択させた。

学習の動機づけ志向については、図1に示した6つの志向別に質問への回答をまとめて点数化し、受講目的、各動機づけ志向、表2に示す学習に対する姿勢や期待する授業、さらに学習観の相互の関係等を分析し、主に、受講目的および動機づけ志向を中心に、その他との関連を分析した。

3. 結果と考察

3.1 学習の動機付け2要因間の相関

市川は図1に示す学習動機の2要因モデルの、上側の充実・訓練・実用の3つの動機づけ志向を学習内容の重要性が高い、すなわち学習することが本人にとって意味を持っている動機づけ志向と位置づけ、これらを「内容関与的動機」と呼んでいる。一方、下側の関係・自尊・報酬の3つの動機づけ志向を、学習内容の重要性が低い「内容分離的動機」と呼んでいる。高校生に対する調査結果の中で、内容関与的動機間で0.53～0.65の比較的強い相関、また内容分離的動機間で0.52～0.6の比較的強い相関が見られたことを示している[5]。同様に平山らも女子大学生への調査において内容関与的動機間で0.39～0.55、内容分離的動機間で0.65～0.72の相関があることを示している[10]。

本研究結果も表3の動機志向間のPearsonの

相関係数が示すように過去の研究結果と同様、内容関与的動機間、内容分離的動機間でそれぞれ、0.56～0.71、0.55～0.69の比較的強い相関があることが確認できる。例えば、充実志向が高い学生は訓練および実用志向が高い傾向を示し、関係志向が高い学生は自尊および報酬志向が高い傾向を示すことがわかる。言い換えれば「学習することが本人にとって意味を持つものかどうか」で動機づけが区分できることを示している。

一方、内容関与的動機づけと内容分離的動機づけ間の相関を見ると、訓練志向と自尊志向間に0.26、および実用志向と報酬志向間に0.23、実用志向と自尊志向間に0.21の弱い相関が見られる。平山らの結果においても、訓練志向と自尊志向間に0.19、実用志向と報酬志向間に0.31、実用志向と自尊志向間に0.43の相関が見られている。すなわち、図1の横軸の「学習の功利性(学習することによるメリットやしないことにデメリットを意識している程度)」が高い動機志向間には、弱い相関があるという傾向も同様の結果を示している。自尊心が高い人は自身を伸ばそうとすることから自尊志向と訓練志向間に、また将来の仕事を想定して実用志向と報酬志向間に相関が見られることに矛盾は感じないが、これらの相関は「内容関与的動機間」および「内容分離的動機間」に比較して弱い。

表3：学習の動機志向間の相関

	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
充実志向	.574**	.714**	0.083	0.183	0.045
訓練志向		.562**	0.108	.264**	0.126
実用志向			0.107	.210*	.225*
関係志向				.569**	.546**
自尊志向					.693**

なお、参考までに表4にそれぞれの動機づけ志向の質問への回答値から算出した信頼性係数(α係数)を示す。報酬志向における係数が少

し小さいが、表4の結果から動機づけ志向の質問項目間の整合性は高く、それぞれの質問項目で6つの志向に分類される妥当性は高いことがわかる。

表4：各動機づけ志向の質問の信頼性係数

動機づけ志向	α 係数
充実志向	0.773
訓練志向	0.725
実用志向	0.756
関係志向	0.808
自尊志向	0.823
報酬志向	0.658

3.2 受講目的と学習動機付け志向との関係

次に受講目的と学習の動機づけ志向との関係を調べた。図2に3種の受講目的と学習の動機づけ志向との関係を示す。縦軸の値が高いほど動機づけ志向が高く、3が「どちらでもない」という回答に該当する。「単位さえもらえばよい（以下単位取得目的）」の人数は17名、「授業内容に関する知識・スキルを修得したい（以下知識修得目的）」の学生数は57名、「授業内容に関して知識・スキルの他、自ら応用できる能力を修得したい（以下知識・応用力修得目的）」の学生数は31名であった。

単位取得を目的とする学生は、内容関与的動機と内容分離的動機間の回答値の違いは小さく、いずれも3もしくはそれ以下であることから総合的にみて動機づけ志向が低いことがわかる。一方、知識修得を目的とする学生は、単位取得を目的とする学生と比較して、内容分離的志向はわずかに高いがその差は0.2以下と小さく、ほとんど変わらない。一方、3つの内容関与的動機志向はいずれも高い。さらに、知識・応用力修得目的の学生は知識修得目的の学生より、内容関与的動機志向はさらに高くなるが、一方で、内容分離的動機志向は低くなる傾向を

示している。表5に示す統計的な有意差の有無を一元配置分散分析で分析した結果を見ると、内容関与的動機志向の3つのいずれの志向も、単位取得目的と知識修得目的間、単位取得目的と知識・応用力修得目的間で統計的にも有意な差が見られている。知識修得目的と知識・応用力修得目的間には全ての動機づけ志向間に有意差は見られなかった。これらの結果から単に授業の単位が取れさえすればよいと思っている学生は、授業で知識やスキル、応用力を修得したいと思っている学生と比較して内容関与的動機志向が低いことがわかる。学習の功利性の点から言いかえると、単位取得目的の学生は、学習することが自分にとって意味を持つものであるという感覚が知識修得や知識・応用力修得を目的としている学生と比較して有意に低いことを意味している。また、さらに深い学びにつながる応用力修得までを受講目的としている学生は、統計的な有意差は見られないものの、知識修得目的より内容関与的動機は高い傾向を示し

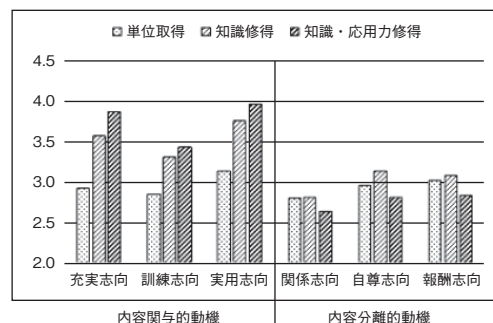


図2：受講目的と学習動機

表5：有意差が見られた学習動機

学習動機	学習目的	平均値の差	有意確率
充実志向	単位取得	-0.648	0.000
	知識・応用力修得	-0.942	0.000
訓練志向	単位取得	-0.457	0.016
	知識・応用力修得	-0.577	0.004
実用志向	単位取得	-0.617	0.001
	知識・応用力修得	-0.831	0.000

ている。内容分離的動機志向を見ると、特に報酬志向が知識・応用力修得を目的としている学生が低い傾向を示している。内容関与的動機は学習方略や学習成績に正の影響を与える。一方、内容分離的動機が高いことは質的にも量的にも学習に影響を及ぼしていない報告 [5] があるが、報酬志向に関しては深い学びにネガティブに関連しているようにも見える。

3.3 受講目的と学習への取り組みとの関係

図3と表6は受講目的と学習への取り組み姿勢との関係を調べた結果を示す。図3は学習への取り組み姿勢の各質問に対する受講目的別の回答値の平均値を示し、表6は回答値を分散分析し、受講目的間に統計的に有意な差が見られたものだけを、その有意確率と併せて示したものである。以前の研究で、単位取得を目的とする学生は、授業や学習に対して積極的ではなく、授業中に私語や居眠りをしているなどの傾向を示すことが報告されているが [4]、本結果においても、統計的な有意差は見られないものの、知識修得、知識・応用力修得を目的とする学生ほど私語は少なくなる傾向が見える。特に居眠りに関しては単位取得目的と知識修得目的、単位取得目的と知識・応用力修得目的間に有意な差が見られるだけでなく、知識修得目的間と

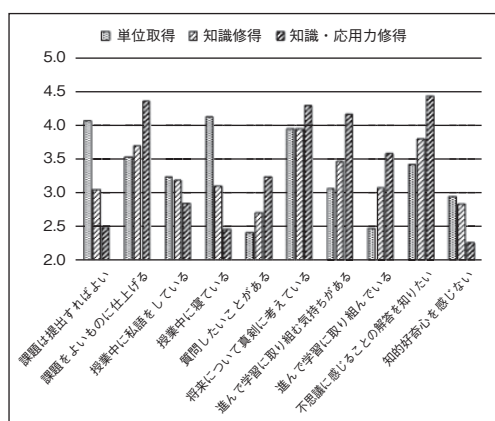


図3：受講目的の違いによる学習への取り組み等の違い

表6：受講目的の違いにより有意差が見られた学習への取り組み（表内の数値は有意確率）

1：単位取得 2：知識修得 3：知識・応用力修得

	1⇔2	1⇔3	2⇔3
課題は提出すればよい	0.000	0.000	0.025
課題をよいものに仕上げる		0.001	0.000
授業中に私語をしている			
授業中に寝ている	0.002	0.000	0.027
質問したいことがある		0.011	0.031
将来について真剣に考えている			
進んで学習に取り組む気持ちがある		0.000	0.001
進んで学習に取り組んでいる	0.035	0.000	0.025
不思議に感じることの解答を知りたい		0.000	0.002
知的好奇心を感じない		0.042	0.019

知識・応用力修得間にも有意差が見られる。

提出課題に関しては単位取得を目的とする学生は課題を提出すればよいという考えが強く、知識修得、知識・応用力修得を目的とする学生は課題の回答内容を良いものに仕上げたいという学習意欲を感じ取れる。また、同様の傾向が、「進んで学習に取り組んでいる」という学習意欲に関する結果にも見られる。これらの学習意欲は知識修得を目的とする学生と、更に深い学びにつなげようとしている知識・応用力修得を目的とする学生間でも有意差が見られることから、深い学びが学習意欲と関連していることがわかる。以前の研究では、単位取得を目的としている学生とその他の学生とを比較し有意差が見られる項目を議論していたが [4]、今回、知識修得と、それを深い学びにつなげる知識・応用力修得を目的としている学生間まで分類し、両者の学習への取り組みに有意差が見られる項目が多くあることは興味深い。深い学びまでを目的としている学生は、特に学習に進んで取り組む姿勢、知的好奇心から解答を知りたい、課題を良いものに仕上げたいなど学習への更なる積極性などが有意に高いことが示されている。

学習の動機づけ志向においては、3.1で述べたように、単位取得目的と知識修得、知識・応用力修得間に内容関与的動機づけに有意差が見られ、知識修得と知識・応用力修得間には見られなかったものの、図2で示したように、知識・応用力修得を目的とする学生は知識修得を目的とする学生より、内容関与的動機が高い傾向を有している。このことから動機づけ志向の高さから学習への取り組み姿勢も予測できることが示唆される。

3.4 受講目的と期待する授業との関係

近年、学習者の主体的な学習が重要であることから高等教育の授業においてもアクティブラーニングが重要視されている。一方的な講義形式の授業ではなく、学習者が参画し、主体的に考える学びが組み込まれた授業が望まれている。

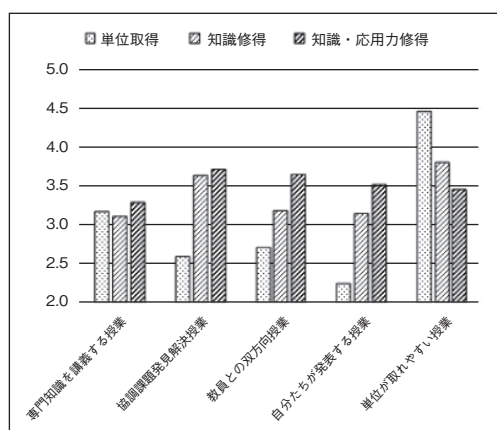


図4：受講目的の違いによる期待する授業

表7：受講目的により有意差が見られる期待する授業
(表内の数値は有意確率)

1：単位取得 2：知識修得 3：知識・応用力修得

	1⇔2	1⇔3	2⇔3
専門知識を講義する授業			
協調課題発見解決授業	0.000	0.000	
教員との双方向授業		0.002	
自分たちが発表する授業	0.003	0.000	
単位が取れやすい授業	0.033	0.002	

る。そこで、受講目的と学生が期待する授業との関係を調べた。その結果を図4に示す。また、表7は、一元配置分散分析の結果、有意確率5%未満で有意差が見られたものの有意確率を示している。従来型の専門知識を講義する授業に関しては、受講目的による違いは見られず、回答値も3に近いので、全体的に期待されていないようである。一方、協調しながら課題を発見し解決する授業は知識修得や知識・応用力修得を目的とする学生には期待されており、単位取得を目的とする学生と有意な違いが見られている。教員との双方向授業および自分たちが発表する授業に関しては、単位取得を目的とする学生には期待されていないし、知識修得を目的とする学生においても平均値が約3.1であることから、期待もそれほどなされていない。一方で、深い学びに関連する知識・応用力修得を目的とする学生にとって期待される結果となっている。2.1節で本授業はスマホを教員との質疑応答ツールとして利用していると述べたが、このツールを活用して教員との双方向授業に参加している学生は、表7の結果から知識・応用力修得を目的としている学生である可能性もあるが、本研究ではそこまでの分析は行っていない。この他、単位取得を目的とする学生は、教員との双方向授業や自分たちが発表する授業に関しても回答値が低く、いずれの形態の授業も期待されていない結果を示している。一方で、単位が取れやすい授業に関しては、どの授業目的の学生にも他の授業と比較して期待されているようで、これは近年の大学生が単位の取りやすい「楽勝授業の選択」を重視するタイプが存在する[2, 3]と合致する傾向を示しているとも取れる。中でも、特に、単位取得目的の学生にとっては、自身の受講目的に合致していることから非常に期待される授業となっている。

これらの結果からもわかるように、自身が主

体的に参加する授業は、特に深く学ぼうとする知識・応用力修得を目的としている学生に期待されていることがわかる。

3.5 受講目的と学習観

認知心理学の学習研究において、学習動機のために学習の仕組みに対する考え方いわゆる学習観が重要とされており、方略志向と練習量志向、意味理解志向と丸暗記志向、思考過程重視志向と結果重視志向、失敗活用志向と他者依存志向とがそれぞれ対比され、それぞれの項目の前者が認知主義的学習観（効果的な学習を行うには意識的な認知処理が必要だと考える信念）、後者が非認知主義的学習観と呼ばれている。学習観が学習を進める考え方であるから、受講目的と学習観には関連があることが想定される。それらの関係を図5に示す。それぞれの対応す

る学習観ごとに、3つの受講目的を有する学生別にそれぞれの学習観を有する割合を表示したものである。例えば、図5の1番目のグラフでは単位取得を目的とする学生の約60%は練習量志向の学習観を有し、約40%は方略志向を有していることを示している。

単位取得目的に比較して知識修得目的、知識・応用力修得目的の方が、認知主義的学習観を有する学生の割合が高い傾向を示すことがわかり、特に丸暗記志向より意味理解志向、結果重視志向より思考過程重視志向に顕著な違いがみられる。これまで、中学生を対象として認知主義的学習観と数学の成績との間に有意な正の相関、非認知主義的学習観と数学の成績との間に負の有意な相関を見出し、認知主義的学習観が望ましい学習行動や学業成績を規定するという報告〔9〕や「失敗に対する柔軟的態度」「思考過程の重視」の学習観が学業成績と相関があるという報告〔11〕がある。図3の学習への取り組み姿勢を望ましい学習行動と同様とすれば、受講目的の違いにおける学習への取り組み姿勢に関連する図5の結果は整合している。

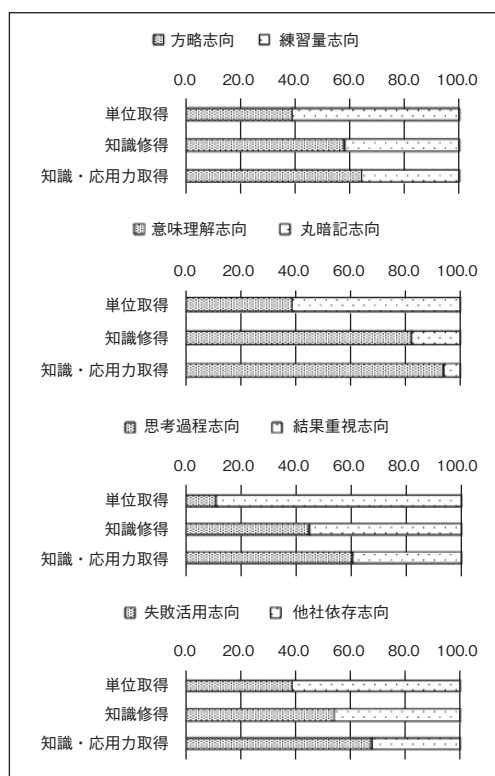


図5：受講目的と学習観

3.6 動機づけ志向と学習への取り組みおよび期待する授業

これまで受講目的を中心として、それらと動機づけ志向、学習への取り組み姿勢、学習観との関係を述べてきた。ここからは動機づけと学習への取り組み姿勢および学習観との関係を述べる。

表8は動機づけ志向と学習に取り組む姿勢および期待する授業間の相関を調べたものである。図の数値はPearsonの相関係数を示す。内容関与的動機志向の方が内容分離的動機志向と比較して、学習に取り組む姿勢と、期待する授業との関連が多く見られる。学習に対する肯定的な姿勢と内容関与的動機間には正の相関が見られ、否定的な姿勢とは負の相関が見られる。

表8：動機づけ志向と学習に取り組む姿勢および期待する授業との相関

項目		内容関与的動機			内容分離的動機		
		充実志向	訓練志向	実用志向	関係志向	自尊志向	報酬志向
学習に取り組む姿勢	課題は提出すればよい	-.325**	-.212*	-.336**			
	課題をよいものに仕上げる	.278**	.286**	.310**			
	授業中に私語をしている				.296**		
	授業中に寝ている	-.307**		-.262**			
	質問したいことがある	.292**		.267**			
	真剣に将来を考えている						
	進んで学習に取り組む気持ちがある	.544**	.297**	.472**			
	進んで学習に取り組んでいる	.483**	.356**	.446**			
	不思議に感じることの解答を知りたい	.484**	.211*	.305**			-.233*
期待する授業	知的的好奇心を感じない	-.430**					
	専門知識を講義する授業						
	協調課題発見解決授業	.276**		.338**	.224*		
	教員との双方向授業	.317**		.244*			
	自分たちが発表する授業	.331**	.359**	.370**			
期待する授業	単位が取れやすい授業						

内容関与的動機の中で、充実志向と実用志向は訓練志向と比較して学習に対する取り組みや期待する授業との関連性が強く、特に進んで学習に取り組むことに関して比較的強い相関を示している。

充実志向と実用志向は類似の相関傾向を示しているが、充実志向の方が知的的好奇心に対する関連性を有し、「知的的好奇心を感じない」とこと負の比較的強い相関（「知的的好奇心を感じる」とこと正の比較的強い相関）を有していることがわかる。充実志向は内発的動機付けに最も近い志向であり、学習自体が楽しいと感じる動機付けであることから知的的好奇心との関連性があることは理解できる。

期待する授業形態を見ると、一般に大学で行われている講義形式の授業形態と内容関与的動機づけには相関は見られないが、アクティブラーニングの授業形態として期待できる「自分たちでグループ課題を見つけ、考えたり調べたりする授業（協調課題発見解決授業）」、「教員と質疑応答をしながら進める授業（教員との双

方向授業）」、「自分たちの考えを発表する場が設けられた授業（自分たちが発表する授業）」と充実志向および実用志向と正の有意な相関が見られる。

一方、内容分離的動機に目を向けて見ると、関係志向が授業中に友人とおしゃべりをしている（授業中に私語をしている）と「自分たちでグループ課題を見つけ、考えたり調べたりする授業（協調課題発見解決授業）」と弱い正の相関があることがわかる。関係志向が他者に連れられて学習する動機づけであることから、友人とのおしゃべりや協調学習を好む傾向があることは理解できる結果である。また、不思議に感じることにに対する正解を知りたいことと、報酬志向には負の弱い相関が見られる。報酬志向は外発的動機付けに最も近いことから、不思議に感じたとしても正解まで知りたいとは思わない傾向が弱いながらもあることを示していると考えられ、この結果に関しても理解できる。これらの結果は、研究内容は異なるが、内容分離的動機が高いことは、質的にも量的にも学習に影響

響を及ぼしていないという結果 [5] や関係志向、報酬志向がテスト得点と有意な負の弱い相関が見られる結果 [11] とも整合する。3.2節でも述べたように内容分離的動機づけ志向は学習に対してネガティブに作用しているようにも示唆される。例えば、協同方略（友達と協力しながら勉強する。友達と一緒に勉強する）は、学習の持続性と学習への取り組みに関してネガティブな影響を示すという、協同方略が学習を阻害する可能性が示されたという報告 [12] がある。

しかし、友人との学習が一概に負の影響を与えるとは言い難い。友人関係と学習との関連について、友人との学習活動に注目した研究では、友人との協同的な学習活動（援助要請、援助提供、相互学習）を通して学習に対する肯定

的な態度を持つという報告 [13] もある。また、学習方略の中にも友人関係を利用して学習を進める方略（人的リソース方略）もあり、これが他者依存的で消極的な方略である [14] という負の側面と、内発的動機づけと関係している [15] という正の側面があることも報告されている。関係志向という他者に連れられて学習する動機づけと、他者との学習活動という学習方略として位置付ける場合とでは、学習への姿勢や行動が異なる可能性があるため留意が必要である。

3.7 動機づけ志向と学習観との関係

図6に6つの動機づけ志向と学習観との関係を示す。図6はそれぞれの学習観を有する学生の動機づけ志向の平均値をグラフ化したもので

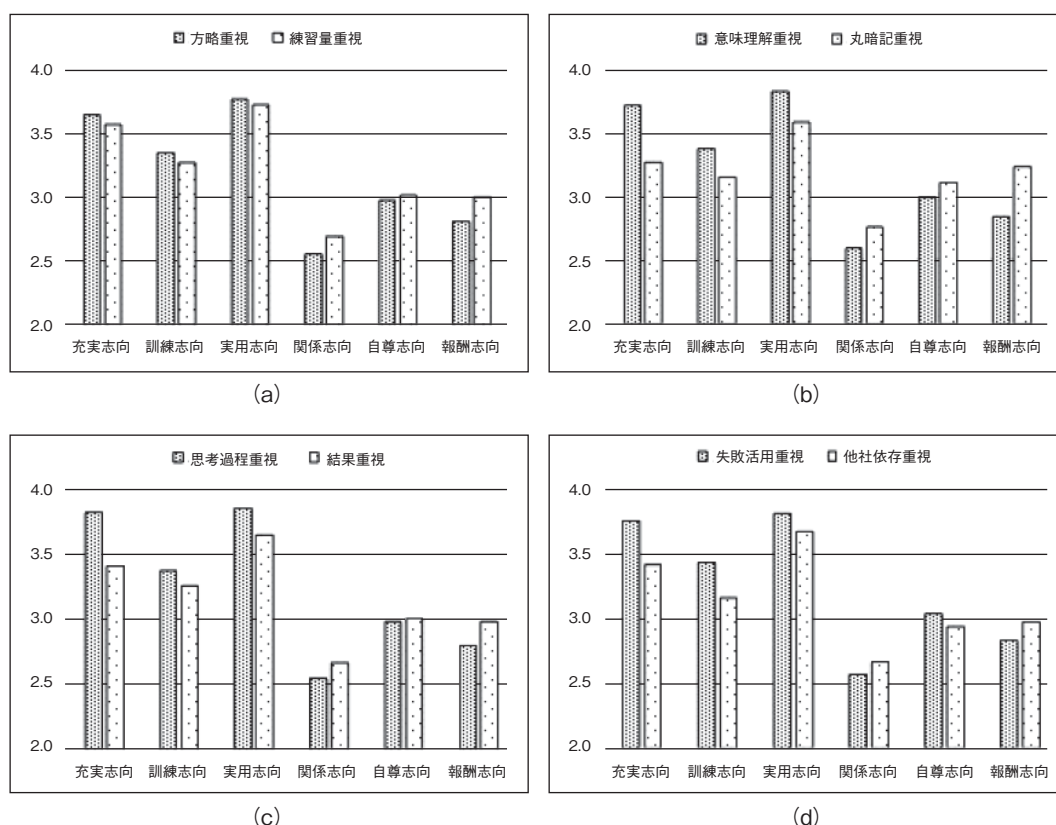


図 6：学習の動機づけ志向と学習観の関係

ある。図6の(a)は方略重視志向である学生と練習量重視志向である学生を比較した結果であるが、方略志向が高い学生であっても、その他の学習観に関しては様々な学習観を選択している可能性がある。また、練習量志向であってもその他の学習観は方略志向を有する学生の学習観とは異なる可能性がある。すなわち、図6(a)の結果は、他の学習観が同じ条件下で、方略志向と練習量重視志向だけの違いを見ているのではなく、その他の学習観の影響も含まれている。厳密な意味では両者だけの比較を示しているものではない。図6(b)～(d)も同様である。このことを前提として大まかな傾向を分析する。

(a)～(d)の4つのグラフを見ると認知主義的学習観、すなわち方略重視、意味理解重視、思考過程重視、失敗活用重視の学習観が高い学生の方が非認知主義的学習観が高い学生より、内容関与的動機が高い、一方で内容分離的動機については、非認知主義的学習観が高い学生の方が高い傾向を示している。ベネッセによる小・中学校の学びに関する実態調査では、内発的動機づけが高い子どもは低い子どもと比較して結果重視志向が低く、思考過程重視志向が高い結果が出ている[16]。また、方略志向、意味理解志向、思考過程重視志向、失敗活用志向が充実、訓練、実用志向とは相関があるが、関係、自尊、報酬とはほとんど相関がないか負の相関を示すことが報告されており[5]、図6の傾向と類似の傾向を示している。本結果では負の相関までは分析上見られないが、関係・自尊、報酬志向に関しては認知主義的学習観より非認知主義的学習観の方が高い傾向を示し、その報告結果を支持している。

4. まとめ

大学生の授業を受講する目的と動機づけ志向、学習に向かう姿勢、期待する授業、学習観

の相互関係を、特に受講目的と動機づけに焦点を当てて調査分析した。その結果これらは相互に関係していることが判明し、以下のような結果を得た。

- ① 単位取得を目的とする学生は、知識修得、知識・応用力修得を目的とする学生と比較して内容関与的動機(充実・訓練・実用志向)が低い。
- ② 内容分離的動機(関係・自尊・報酬志向)と受講目的との有意差は見られないが、知識・応用力修得を目的とする学生は内容分離的動機付けが低い傾向を示す。
- ③ 学習に向かう姿勢に関しては、単位取得目的とその他の目的間で有意差が多く見られた。知識修得目的と知識・応用力修得目的の学生間でも、特に課題を良いものに仕上げようとする、進んで学習に取り組む姿勢、知的好奇心を感じることに有意差が見られ、知識・応用力まで修得しようとする学生は深い学びに積極的に取り組む傾向を示す。
- ④ 期待する授業形態に関しては、従来の専門知識を講義する形態に関しては受講目的との違いは見られず、協調しながら課題を発見解決しながら進める授業、教員と質疑応答しながら進める授業、自分たちの考えを発表する場が設けられた授業といった学習者の主体性を引き出す授業に関しては単位取得目的と知識修得目的および知識・応用力修得目的と有意な違いが見られた。単位が取れやすい授業に関して、多くの学生にとって期待されている結果となったが、単位取得目的の学生にとっては他と有意差が見られるほど期待される授業となっている。
- ⑤ 受講目的と学習観には関係が見られ、知識・応用力修得目的、知識修得目的、単位取得目的の順に認知主義的学習観を有する

割合が高い傾向を示す。

- ⑥ 学習に取り組む姿勢および期待する授業は、内容関与的動機との関連が高く、とくに、課題を良いものに仕上げようとする、進んで学習に取り組む姿勢、不思議に感じることの解答を知りたいなどで正の相関を示し、授業中に寝ていることとは負の相関を示した。また、中でも充実志向は知的好奇心を感じるものと比較的強い相関を示すことがわかった。充実志向は内発的動機付けに最も近いことから当然の結果とも言える。一方、内容分離的動機においても学習に取り組む姿勢と期待する授業で弱い相関が見られたものがあつた。それらは関係志向と授業中の私語間で正の弱い相関、また報酬志向と不思議に感じることの解答を知りたいとの間に負の弱い相関が見られた。
- ⑦ 認知主義的学習観が高い学生の方が非認知主義的学習観が高い学生より、内容関与的動機が高い、一方で内容分離的動機については、非認知主義的学習観が高い学生の方が高い傾向を示す。

以上の結果において、学習の動機づけと学習観に関しては、これまでの研究結果をフォローするものもあるが、特に受講目的を焦点とした様々な結果に関して、傾向は予想されてはいたが、明確な整合性のある結果として得られたことは意味がある。本結果は、受講目的や学習の動機づけから学習に対する姿勢や学習観が予測でき、今後の多様な学生を対象とした主体的な学習を組み込んだ教育方法を考える上で参考になるものと期待できる。

引用文献

- [1] 溝上慎一, “大学生の学習意欲”, 京都大学高等教育研究第2号, pp.184-197, 1996.
- [2] 牧野幸志, “大学生の一般的授業選択態度と成績との関連 (3) —— 一般的授業選択態度と特定授業選択態度との比較——”, 高松大学紀要, 39, pp.77-87, 2002.
- [3] 三宅幹子, “大学生における授業選択態度のタイプと授業評価, 自己評価, 及び成績の関係”, 広島大学教育学部紀要, 第一部 (心理学), 48, pp.141-148, 1999.
- [4] 篠原正典, “授業に主体的に取り組まない学生の特徴とそれらの学生に対する授業方法”, 情報コミュニケーション学会誌, Vol.13, No.1, pp.4-13, 2017.
- [5] 市川伸一, 堀野緑, 久保信子, 『学習方法を支える学習観と学習動機』, 市川伸一編著『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』, ブレーン出版, 東京, pp.186-203, 1998.
- [6] 高山草二, “学習観とその規定要因および学習方略との関係”, 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 第37巻, pp.19-26, 2003.
- [7] 赤松大輔, “学習観と学習方略の相互形成モデルの検証”, 日本教育工学会論文誌, 41 (1), pp.29-40, 2017.
- [8] 鈴木豪, “小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関連—”, 教育心理学研究, 61, pp.17-31, 2013.
- [9] 植阪友理, 瀬尾美紀子, 市川伸一, “認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成”, 日本心理学会第70回大会発表論文集, p.890, 2006.
- [10] 平山祐一郎, 平山祥子, “大学生における学習動機の2要因モデルの検討”, 東京家政大学研究紀要, 第41集 (1), pp.101-

- 105, 2001.
- [11] 堀野緑, 市川伸一, 那須正裕, “基本的学習観の測定の試み —失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視: 教育情報研究 6 (2), pp.3-10, 1990.
 - [12] 梅本貴豊, 田中健史朗, “大学生における動機づけ調整方略”, パーソナリティ研究, 第21巻, 第2号, pp.138-151, 2012.
 - [13] 岡田涼, “友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究”, 教育心理学研究, 56, pp.14-22, 2008.
 - [14] Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H., “Students’ Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities”, Journal of Educational Psychology, 80, pp.514-523. 1988.
 - [15] 広田信一, 佐藤純, “自己学習における認知・リソース方略に関する検討”, 山形大学教育実践研究, 6, pp.1-6, 1997.
 - [16] ベネッセ教育総合研究所, “小中学生の学びに関する実態調査 —学習に対する考え (学習観)”, pp.16-17, 2014.

(しのはら まさのり 教育学科)